

子どもからみた学童保育の意味合い： 支援内容・支援員の在り方への検討

The Implications of After School Childcare from the Perspective of Children : Consideration of Support Contents and Support Staff

キーワード：学童保育，子ども，育成支援，放課後児童支援員

青山 有希¹⁾

AOYAMA Yuki

小湊 真衣²⁾

KOMINATO Mai

¹⁾ 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学

²⁾ 帝京科学大学

Abstract

In this research, a questionnaire survey was conducted on children who have graduated from after school childcare. The objective is to clarify how these children perceive their after school childcare as a place. As a result, the following five points of knowledge were obtained: ① Children regarded the after school childcare as a pleasant place. ② Children considered the after school childcare as a place to get along with children from other grades. ③ Children thought that they could play various games in the after school childcare. ④ Children felt that they were able to play a lot and exercise in the after school childcare. ⑤ Especially for boys, it is a place where they could eat delicious food, and they could play a lot of baseball with other grade children. The best part of the after school childcare was the interaction with children from other grades.

It is important to utilize the results of this research for future after school childcare.

1 目的とその背景

学童保育の目的・役割・他の組織との違いとして、厚生労働省(2009)では、以下のように示されている。「児童館や『放課後子ども教室』『全児童対策事業』などは『遊びの場』という限られた目的のために、いろんな子どもが自由に出入りできる」が、学童保育は、「共働き・一人親の小学生の放課後(土曜日、春・夏・冬休み等の学校休業中は一日)の生活を継続的に保障することを通して、親の仕事と子育ての両立支援を

保障すること」とされている。また、「成長期にある子どもたちに安全で安心な生活を保障することが学童保育の基本的な役割」とされている。学童保育は、「家庭に代わる毎日の『生活の場』と位置付けられ、「成長期にある子どもたちに安全で安心な生活を保障することが学童保育の基本的な役割」とされている。

学童保育と似たものとして児童館・放課後子ども教室・全児童対策事業等があるもののそれらは、「遊びの場」という目的で色々な子どもが自由に出入りできるところと位置付けられる。

一方、学童保育は、年間を通し同じ子ども達が特定の大人とともに、長い時間をかけて互いに信頼関係を築きながら生活を作っていくとされている。

全国学童保育連絡協議会(2016)によると、子どもが小学校にいる時間(1年生～3年生の平均)は年間約1218時間で、子どもが放課後児童クラブ(以下、学童保育とする)にいる時間(1年生～3年生の平均)は、年間約1633時間と、後者の方が約400時間も多い。

小学校よりも多くの時間を過ごす生活の場である学童保育では、子どもの発達段階を踏まえ、子どもの成長を支援するために班活動・おやつ作り等の取り組みが行われている。

学童保育を対象とした調査としては、例えば清都(2018)は、放課後児童支援員(以下、指導員とする)による低学年と高学年の差別化を図った年齢に即した生活への保障への試みを検討している。また、開田・甲賀(2018)は、班活動を通して友達が増えた、指導員と遊ぶことで人間関係が深まったと子ども達が感じていると述べ、そのような育成支援のもとで、子どもは指導員との関係を作ったり、友達と遊んだりして、自らの放課後をつくっていると指摘している。

子どもが多くの時間を過ごす学童保育は、子どもにとって第二の家庭ともいえる生活の場所と位置付けることができる。放課後児童クラブ運営指針(厚生労働省, 2015)においても、「育成支援は、子どもが安心して過ごせる生活の場としてふさわしい環境を整え、安全面に配慮しながら子どもが自ら危険を回避できるようにしていくとともに、子どもの発達段階に応じた主体的な遊びや生活が可能となるように、自主性、社会性及び創造性の向上、基本的な生活習慣の確立等により、子どもの健全な育成を図ることを目的とする」として、学童保育が「子どもが安心して過ごせる生活の場」であることを明記している。

放課後や長期休業中などの多くの時間を学童保育で過ごしている子ども自身が、自分の所属している学童をどのように捉えているのかという点については、例えば開田・甲賀(2018)が、指定管理者変更前の学童に通う子どもを対象に自由記述式アンケートを用い、KJ法で分析し、指定管理者変更前の子どもから

みた学童保育の魅力を検討している。その中で、「低学年・高学年の子どもに共通した学童保育の魅力は

- ①【色々なことができる場所】で、様々な体験ができること、
- ②【色々なことを教えてくれる場所】で、学べること、
- ③【遊んでくれる担任がいる場所】という指導員への信頼があること、
- ④【元気がでる場所】で、エネルギー補給ができることであること。また高学年は、これらに加えて
- ⑤【家みたいな所】【おいしいごはんが食べられる場所】で、家のように感じることを挙げており、
- ⑥【指導員が自分たちのことを第一に考えてくれる場所】という指導員への深い信頼がある」ことが指摘されている。

つまり学童保育には、学校とも家庭とも異なる文化が存在する育ちの場であり、学校のような教育機能のほか、家庭的なケアを提供する機能や、保護的な機能を有する場であることが読み取れる。中山による調査(2009)でも、指導員が実践場面において、ケア的機能、福祉的機能、教育的機能を関連させて子どもに働きかけをしていることが指摘されている。また、開田・甲賀(2018)も、子どもと指導員との関係性は自分達を守ってくれているという信頼関係が前提とされており、その上で、子どもが望む育成支援内容・指導員のあり方を読み取ることができるとしている。しかし、学童保育を対象とした研究の多くは指導員や保護者を対象として行われていることが多く、子どもの視点で検討した研究は少ないのが現状である。例えば指導員を対象とした調査としては大谷(2014)が、質問紙調査によって指導員による学童保育の機能の認識を明らかにする試みを行い、指導員の考え方には2つの因子(活動因子・規律因子)があり、それらをもとに4つのクラスター(積極タイプ・自由タイプ・規律タイプ・消極タイプ)に指導員を類型分析している。また、中田(2015)は指導員の経験年数と学童保育の運営母体に着目し、指導員へ質問紙調査を行い、指導員が考える運営に関する理想像を検討した。その結果、専用施設であること、運営主体は自治体であること、各学童保育との連携・交流・協働、指導員全員に対する研修の義務化、保護者に対す

る子育て支援という項目が、指導員が考える運営に関する理想像としてあげられたことを報告している。その一方、子どもへの宿題指導の徹底については理想と反していると述べている。札内(2011)は、指導員が子どもを理解しながら遊びを生み出す流れを検討し、一人での遊びから集団での遊び、仲間意識を深める遊びの展開に導く遊びの指導の視点を明らかにする試みを行った。ほかにも堀江(2018)や三浦(2018)は、放課後児童クラブ運営指針(厚生労働省, 2015)に基づき、指導員の視点から育成支援内容や指導員の仕事内容、あり方の検討を行っているがこれらはいずれも指導員の視点に立った研究である。

学童保育を利用する保護者を対象とした調査としては、例えば丸山(2011)は、障がいのある子の保護者にアンケート及びインタビュー調査を実施し、学童保育の対象学年・入所要件が障がいのある子と保護者の生活に与える影響を検討した結果、高学年になり入所できなくなることが母親の就労に影響を及ぼしていると指摘している。また林・三村(2018)は、保護者を対象にインタビュー調査を実施し、発達障がいのある子どもの保護者が求める支援の観点を整理している。学童保育における指定管理者の変更を知った保護者を対象にアンケート調査を実施した開田(2018)は、「利用者である子ども、保護者にとって、望ましい指定管理者制度のあり方を今後も模索する必要がある」と当事者の声を反映する必要性を指摘している。これらは、保護者の視点に立った研究である。

謝程・小伊藤・田中(2016)は、北京市における子どもの放課後生活の状況を明らかにするために、小学校教員・子ども・保護者へのインタビュー、5年生へのアンケート調査を実施し、北京の子どもの放課後は学校間の格差が大きく、そこでの課題が異なることを明らかにしているが、このように学童保育に通う子どもを対象とした研究は、学童保育の指導員や学童保育を利用する保護者を対象とした調査と比べ、数が少ないのが現状である。こうしたことから、学童保育を利用している子どもを対象とした研究を積み重ねることにより学童保育を利用する当事者である子ども

の視点を含めて育成支援のあり方を検討していくことは、意義のあることと考えられる。

そこで、本研究では、学童保育の当事者である子どもが学童保育を巣立つ際、自分が通っていた学童保育をどのような場所であったと振り返るかを明らかにすることで、子どもの視点からみた育成支援内容、指導員のあり方を検討することを目的とする。

学童保育を巣立つ子どもを調査の対象とした理由は、現在進行形で学童保育を利用している子どもに質問を行うよりも、学童入所時から巣立つまでを振り返ってもらうことで、内省された学童保育の意味合いが抽出されと考えられたためである。ただし、すべての学童保育において、巣立つ子どもに入所時から巣立つまでの振り返りが行われているわけではなく、3月にイベント要素が強いお別れ会のみが企画されている学童保育も少なくない。そこで、学童保育を巣立つ前に子どもと指導員との間で振り返りの面談を行う取り組みが行われている学童保育を対象に、調査を実施することとした。

なお、本研究において学童保育を「巣立つ」と表現している意味合いは2点ある。一点目は、6年生で小学校卒業と同時に学童保育も卒所すること、2点目は、6年生ではないものの来年度からは、放課後は学童保育に通わず、自分の力で放課後を過ごすことを子どもと保護者で話し合い、来年度の学童保育の利用申請をせず、卒所を自ら決めるということである。今回調査を行なった学童保育では毎年指導員から来年学童保育に通うかどうかを親子で話し合い、子どもの意見を家庭でも聞いてほしいと伝えていた。それゆえ、一方的な保護者の意向ではなく、子どもの自己決定を家庭と学童保育で連携して育成支援しているという背景がある。

本研究の独自性は、学童保育を巣立つ子どもに対して直接質問紙調査を行うことにある。学童保育の当事者である子どもの生の声を通して、子どもの学童保育の意味合いを明らかにし、学童保育において目指すべき育成支援内容等を提示し、今後の一助にできればと考える。

2 方法

2-1 調査対象

調査対象は東京近郊の学童保育Aを巣立つ子ども10名であった。性別は女子4名、男子6名で、学年は、4年生3名、5年生3名、6年生4名であった。なお、学童保育Aの規模については、入所世帯数60、在籍児童数70名、構成の中心は小学2、3、4年生であった。10名の子ども達の学年・性別・在所年数をTable. 1に示す。なお、本研究は人を対象とした研究であるため、研究者が所属する機関の研究倫理委員会における審査を経て、承認された(承認番号:「研倫審・2020-24号」)。

2-2 調査対象の保育実践内容

学童は第2の家庭と位置づけ、保護者・指導員が一緒になって子どもを育てる「共育て」という考え、および保護者同士のネットワークが重要という考えのもと、月に一度の全世帯の保護者を対象とした保護者会で日々の子どもの様子、保育実践の報告と課題、親子参加のキャンプ・バザー等の話し合いや年間2回行われる学年会で学年の様子や課題、保護者同士の語り合いが行われていた。

施設内で、昼の学習・図書スペースと自由遊び

ができるホールに分かれており、他にトイレ・倉庫・指導員の事務作業スペース・台所がある。学童専用の庭があり、校庭を使えない時間はそこで外遊びをする。隣接している学校の校庭も使用可能であり、外遊びは学童の庭と校庭で行われていた。

平日、低学年は2時半過ぎに、「ただいま!今日のおやつは何?」といい学童に登所し、指導員の見守る中、宿題に取り組む。その後、低学年は、高学年が3時半過ぎに登所し、4時からのおやつまで自由に遊んで過ごす。高学年は、保護者と話し合い、宿題を家でするか学童でするかを決め、学童で遊ぶ時間を確保したい子どもは、登所したらすぐに遊び、宿題を学童ですると決めた子どもは、登所して宿題に取り組み、4時すぎから班ごとでおやつを食べる。おやつ後は話し合い等がなければ異学年で好きな遊びをする。お迎えは、早い子どもはおやつ後、遅い子どもは夜7時になる。

指導員は子ども同士の関わりで子どもを成長させたいとも考え、班活動を重視し、6年生の班長、5年生の副班長と低・中学年を交えた班構成にし、おやつは班で食べ、話し合いも班活動で行い、異年齢と交流できるような工夫を行っていた。そのため、班活動をきっかけに学童内では異学年と遊ぶことが多くみられた。

Table.1 10名の子ども達の学年・性別・在所年数

子ども	学年	性別	在所年数
A	4年生	男	4年間
B	4年生	男	4年間
C	4年生	女	4年間
D	5年生	男	5年間
E	5年生	男	5年間
F	5年生	男	5年間
G	6年生	女	6年間
H	6年生	女	6年間
I	6年生	女	6年間
J	6年生	女	6年間

おやつは週2回程度は手作りおやつをだし、おなかにたまるもの、口当たりのいいもの、季節を感じられるものという趣旨で、指導員がメニューを考えていた。例えば、冬場のおやつは、やきそば、ゼリー、りんご等であった。また、火曜日のおやつは、学童内で駄菓子屋が開かれ、子ども達は60円の予算で好きなものを買う「買い物おやつ」という行事が恒例で、子ども達は毎週火曜日を楽しみにしていた。

誕生日には、「リクエストおやつ」という子どもが指導員に誕生日の自分だけ特別におやつをリクエストすることができ、「お菓子の家」「パフェ」「ラーメン」「グミ盛り合わせ」「お子様ランチ」等リクエストし、「リクエストおやつ」をほおぼる子どもの写真が学童内に掲示されていた。6年間通った子どもは6年分の「リクエストおやつ」と自分の写真を受け取り、巣立ちを迎えていた。

指導員は、子どもの遊びを重視し、思いっきり体を動かせるように工夫していた。手打ち野球、天下統一等のボール遊びや鬼ごっこや一輪車を楽しみ、汗をかいた子どもは日々学童で着替えていた。冬の寒空の下、指導員と子どもは保護者のお迎えまで、缶蹴りを楽しみ「また明日もやろうね」と、指導員に言い、帰っていく姿が恒例であった。

雨の日は外に出られないため、指導員は、「学童にある本の中で一番大きな数字を探せ」と課題を出し、各班対決で競争して本を調べ、大きな数字を見つけ出すなどの試みがなされた。お迎えで子どもの数が少なくなると、室内でSケンという体をぶつけあう宝取りゲームを行い、指導員は少しでも子どもが体を思いっきり動かせるよう配慮していた。

このような保育実践ゆえ、指導員と子どもの関係性は親密で、子どもは指導員に「○○先」「○○ちゃん」「○○さん」とニックネームをつけて呼んでいた。

2-3 実施状況および手続き

調査は2018年3月中旬の春休みの学童保育開所日における午前中の自由時間を利用して実施された。調査は自由記述式の質問紙を用いて実施された。指導員側より、卒所する前であり、指導員と子ども・子ども同士の関わりを重視したいため、研究者には

直接来所して研究実施するのではなく、指導員が見守る中で行いたい、また、子どもの遊ぶ時間を確保したいため10分程度で回答できるよう質問項目を限定してほしいと要望された。それらと子どもへの負担を考慮して、「今年度で学童を巣立つみなさんへ学童に通っていたみなさんにひとつ質問させてください。

Q [学童はどんな場所だった?わからないことや気になることがあればなんでも指導員にきいてくださいね。]という質問1項目のみとした。

発達段階の違いを考慮し、指導員と相談し、漢字にはふりがなをふり、わからないことがあれば事前に研究者と打合せをした指導員が対応することにした。記入時は学童内の学習・図書スペースに本研究の調査協力者のみ集まり、各自が座卓で取り組んだ。他の子ども達は、学童保育内のホール、校庭で自由遊びを行っていた。

2-4 分析の方法

得られた回答はKH Coderに入力して分析を行った。KH Coderは、テキスト型(文章型)データを分析するためのフリーソフトである(樋口, 2004)。本研究では、得られた自由記述のデータから語を自動抽出し、語と語の結びつきを探る共起ネットワークを作成した。共起ネットワークは、抽出語またはコードを用いて、出現パターンの似通ったものを線で結んだものである。

KH Coderを用いた理由は、①計量的に主観を排除した分析を行うため、②本研究は事例検討の要素が高い研究であるため、今後他の学童保育との比較研究や在籍児童の学童保育の意味合いとの比較研究を行う上で客観性を高める必要があったため、③KJ法等では得られない共起ネットワークを用いて分析を行うことを可能にするためである。

なお、KH Coderには、原則として子どもの記述内容を原文のまま入力したが、文意が変わらない範囲でいくつかの前処理を行った。具体的には、「たのしい」→「楽しい」、「ばしょ」→「場所」、「しどういん」→「指導員」、「ぎょうじ」→「行事」、「あそべる」→「遊べる」、「いじょう」→「以上」、「たん生日会」→「誕生日会」、「食べれた」→「食べられた」、「他学年」「上

と下に」→「他の学年」、「はん」→「班」、「なやんで」→「悩んで」、「いろいろな」→「色々な」、「○先(指導員の個人名)」→「指導員」、「ところ」「所」→「場所」、「なかよく」→「仲良く」、「スポーツ」「体を動かす」→「運動」、「くれて」→「もらって」と変換して入力を行った。その他明らかな漢字の間違い、具体的には、「学童以上でも遊べた」は「学童以外でも遊べた」に訂正して入力した。

2-5 倫理的配慮

調査実施にあたり、倫理的配慮として以下の手続きを経た。まず、調査対象となった学童保育の指導員・施設長にメール文書で調査協力依頼を行った。また、学童保育の保護者会に対してメール文書で子どもに対する調査協力の依頼を行い、いつでも研究協力の意思を撤回できるよう研究者の連絡先を伝えた。アンケートに回答する子どもに対しては、得られたデータは本研究以外に使用しないこと、質問への回答をもって同意とみなすこと、学童保育の発展に寄与するために学会発表等行うこと、および個人が特定されないように配慮することを指導員から口頭で伝えてもらい、調査を実施した。

3 結果

男女合わせた全体での自由記述の回答数は全部で19文であった。前処理を実行した後の文章数19文、総抽出語数225語、一般的な語を除外し分析に使用された最終的な語数は105語であった。複合語として抽出されたものは「たくさん友達・どんがめ(ボール遊びの一つ)・学童以外・子ども・指導員・手打ち野球・誕生日会・年間お世話」の8つであった。次に抽出された8つの複合語のうち、「どんがめ(ボール遊びの一つ)」「指導員」「手打ち野球」「誕生日会」の言葉を強制抽出する語の設定に入れて、再度前処理の実行を行ない、出現頻度が2以上の頻出語をTable 2に示した。()内の数字が出現頻度である。

男子のみの回答を分析した結果、自由記述の回答数は全部で11文であった。前処理を実行した後の文章数11文、総抽出語数135語、一般的な語を

Table.2 頻出語リスト(男女)

場所 (12)	運動 (3)
楽しい (6)	出来る (3)
おいしい (4)	遊び (3)
たくさん (4)	学童 (2)
他 (4)	教える (2)
学年 (4)	色々 (2)
仲良く (4)	友達 (2)
遊べる (4)	遊ぶ (2)

除外し分析に使用された最終的な語数は58語であった。複合語として抽出されたものは「たくさん友達・どんがめ(ボール遊びの一つ)・学童以外・指導員・手打ち野球・誕生日会・年間お世話」の7つであった。抽出された7つの複合語のうち「どんがめ(ボール遊びの一つ)」「指導員」「手打ち野球」「誕生日会」の言葉を強制抽出する語の設定に入れて、再度前処理の実行を行ない出現頻度が2以上の頻出語をTable 3に示した。()内の数字が出現頻度である。

Table.3 頻出語リスト(男子)

場所 (5)	たくさん (2)
おいしい (3)	学童 (2)
学年 (3)	楽しい (2)
他 (3)	野球 (2)
仲良く (3)	遊び (2)
遊べる (3)	

「学童はどんな場所だった?」という質問に対する回答を分析した共起ネットワークをFig. 1に示す。

共起ネットワークは円が大きいほど出現回数が多いことを表し、語と語が線で結ばれていることで共起性・関連性を表し、線の太さが関連の強さを表す。Fig. 1の結果から、出現回数が高い語彙は「場所」「楽しい」であることが明らかになった。また、「学童」「他」「学年」「仲良く」という語彙、「たくさん」「運動」「教える」「遊べる」「出来る」という語彙、「色々」「遊び」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから学童保育を巣立つ子どもは、学童保育を①「楽しい」「場所」、②「学童」では「他」の「学年」と「仲良く」できると捉えていることが伺えた。また、

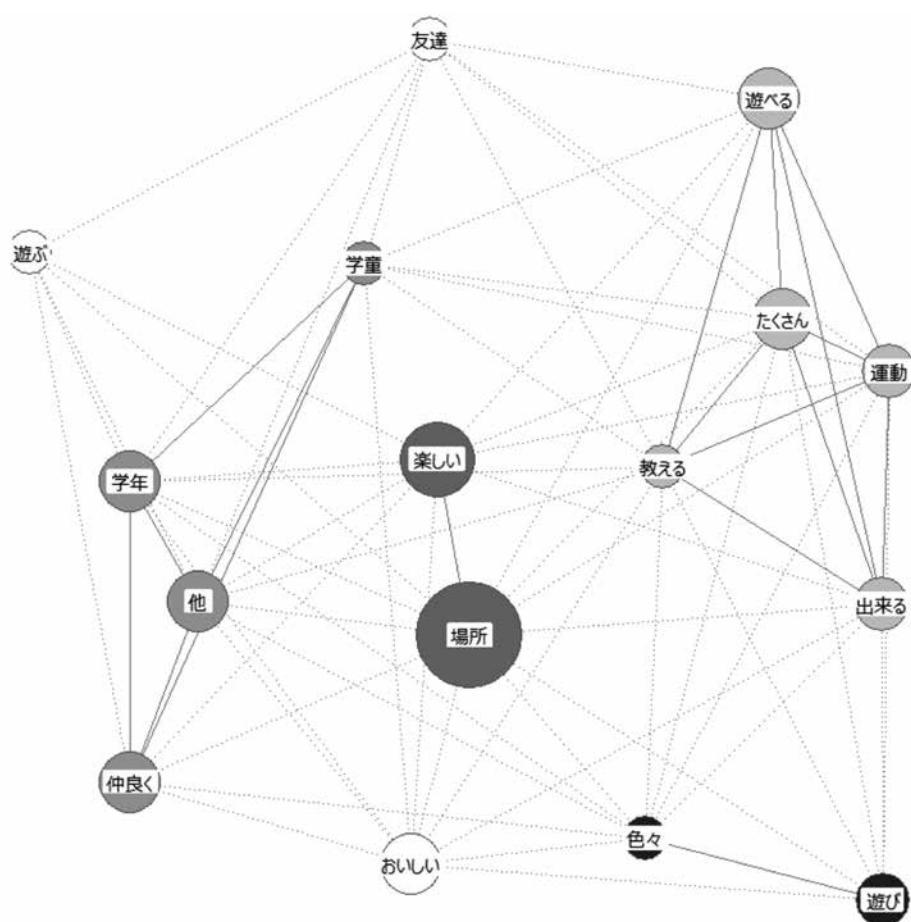


Fig. 1 子どもにとって学童はどのような場所かの共起ネットワーク

③「色々」な「遊び」ができ、④「たくさん」「遊べる」ことや「運動」を「教え」てもらい「出来」たと感じていることも伺えた。具体的な子どもの回答を分析すると「どんがめ（ボール遊びの一つ）」「ろくむし（ボール遊びの一つ）」「手打ち野球」「野球」という体を使う運動や伝承遊びの記入が見られた。こうしたことから、子どもがこのような体を使う遊びや運動を学童保育で指導員等から「教え」てもらい、その結果「出来る」ようになったことをポジティブに捉えていることが示唆された。

次に男子のみの回答を分析した共起ネットワークをFig. 2に示す。

Fig. 2の結果から、出現回数が高い語彙は「場所」

であることが明らかになった。そして、「おいしい」、「場所」という語彙、「野球」、「遊び」という語彙、「他」、「学年」、「学童」、「たくさん」という語彙が、一定の結束性を持ったものとして抽出された。

このことから、男子は学童保育を「おいしい」ものが食べられる「場所」であり、かつ「学童」では「他」の「学年」と「たくさん」「野球」等の「遊び」ができると捉えていることが読み取れた。

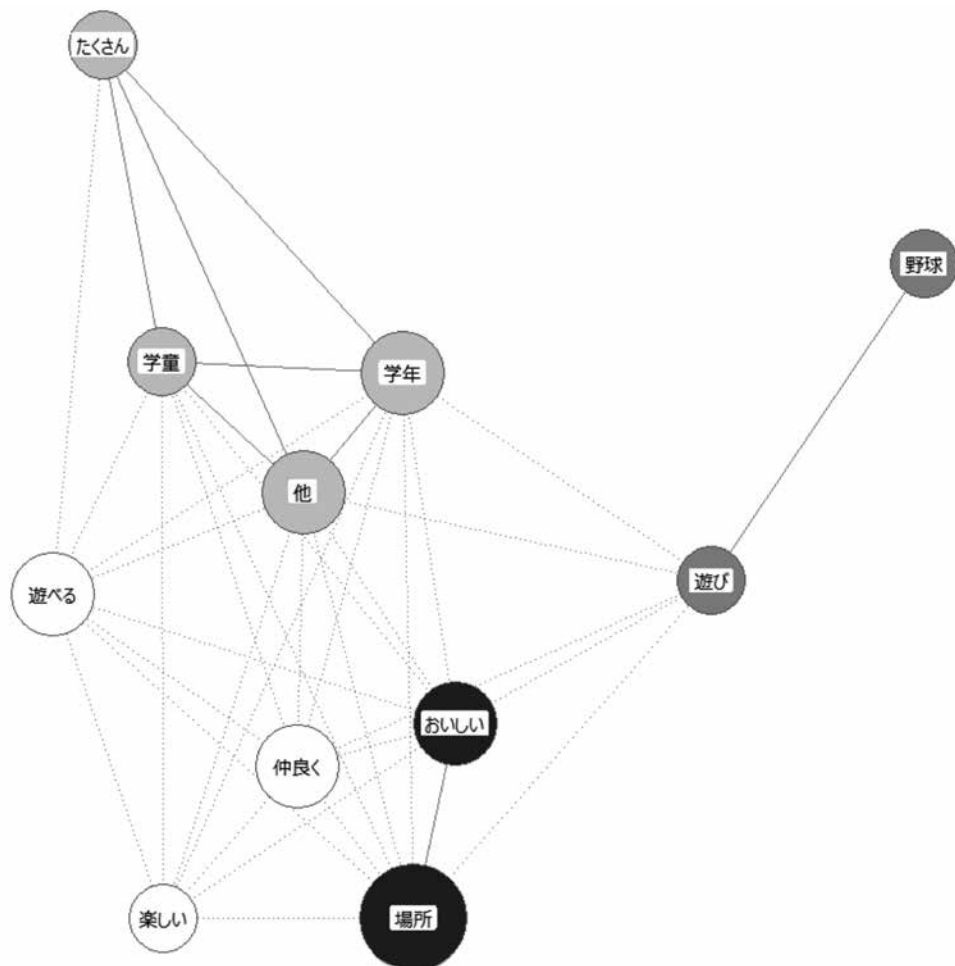


Fig. 2 男子にとって学童はどのような場所かの共起ネットワーク

4 考察

本研究では、学童保育を巣立つ子どもが自分が通っていた学童保育をどのような場所と捉えてすごしていたかを明らかにすることを目的に、学童保育を巣立つ子どもへ自由記述式のアンケートを実施し、検討を行った。その結果、学童保育を巣立つ子どもの学童保育の意味合いとして、以下の5点に関する示唆が得られた。

- ①学童保育を「楽しい」「場所」と捉えている。
- ②学童保育を「他」の「学年」と「仲良く」できる「場所」と捉えている。

③学童保育では、「色々」な「遊び」ができると捉えている。

④学童保育では、「たくさん」「遊べる」ことや「運動」を「教え」てもらい「出来」たと感じている。

⑤特に男子は、学童保育を「おいしい」ものが食べられる「場所」であり、「他」の「学年」と「たくさん」「野球」等の「遊び」ができると、学童保育での交流のよさを縦割りで捉えている。

①に関して、放課後児童クラブ運営指針（厚生労働省、2015）では学童保育において「休息、遊び、自主的な学習、おやつ、文化的行事等の取り組みや、基本的な生活に関すること等、生活全般に関わ

ることが行われる。その中でも、遊びは、自発的、自主的に行われるものであり、子どもにとって認識や感情、主体性等の諸能力が統合化される他に代えがたい不可欠な活動である」と、遊びの重要性を指摘している。しかし、子どもが学童保育で楽しく過ごせる等についての言及は、非常に少なく「遊び自体の楽しさ」、「遊びの楽しさ」と遊びに関する楽しさにのみ言及されていた。しかし、本研究では、子どもは、学童保育での遊びではなく学童保育自体を「楽しい」「場所」と捉えている可能性が示唆された。この点に関して下浦(2011)は、「楽しいと共感しあえる子ども同士の人間関係」の重要性を指摘していることから、指導員は子どもが学童保育そのものを楽しめる場所と感じていることに留意し、子どもが学童保育を毎日楽しいと思って過ごしているか、そのような人間関係があるかという点を振り返り、育成支援内容等を見直す必要性があるといえる。

②に関して、放課後児童クラブ運営指針(厚生労働省, 2015)において学童保育は、「年齢や発達の状況が異なる多様な子ども達が一緒に過ごす場である。放課後児童支援員等には、それぞれの子どもの発達の特徴や子ども同士の関係を捉えながら適切に関わることで、子どもが安心して過ごせるようにし、一人ひとりと集団全体の生活を豊かにすることが求められる」とされている。堀江(2018)は、放課後児童クラブ運営指針(厚生労働省, 2015)について、「学童保育の異年齢集団だからこそ育まれる人間性を引き出す指導員の役割」を記載するべきと提言し、「学童保育は、集団であることで、しかも異年齢集団であることで学び合い、育ちあうことのできるものである」と述べ、この点を指導員の育成支援に関する共通認識として確立することの重要性を指摘している。先行研究における指摘と本研究の結果を照らし合わせると、堀江(2018)が指摘する学童保育ならではの特徴である「異学年集団」を子ども達はポジティブなものとして捉え「他」の「学年」と一緒に「仲良く」できることで、楽しい放課後を過ごしていることが推察された。

③および④に関して、子どもは指導員や友達に「色々な「遊び」や「運動」を「教え」てもらい、「出来」という体験を積むことをポジティブに捉えていること

が明らかとなった。放課後児童クラブ運営指針(厚生労働省, 2015)はこの点について、「屋内外ともに子どもが過ごす空間や時間に配慮し、発達段階にふさわしい遊びと生活の環境をつくる。その際、製作活動や伝承遊び、地域の文化にふれる体験等の多様な活動や遊びを工夫することも考慮する」と述べている。関連する研究として例えば中山(2009)は、「福祉と教育の制度を横断する学童保育の役割を果たすためには、指導員が実践場面の中でケア・福祉・教育の機能を関連して発揮することの必要性」があるとしてケア・福祉・教育の三つの機能を検討し、「ただ子どもたちと一緒に遊んでいるだけのように見える遊びの場面の中で、指導員は安全はもとより子ども同士の間を生ずる様々な権利侵害などから子どもを保護し、子どもたちと遊びの世界の楽しさをともに分かち合い、遊びの技術やルールを守る力などを身に着けられるように働きかけるなどの営みを、三つの機能を関連させながら実践すること」が重要であると指摘している。これらの指摘と本研究の結果を照らし合わせると、子どもが指導員との交流を通して「遊び」や「運動」を覚えてもらう体験は、中山(2009)が指摘する指導員が「子どもたちと遊びの世界の楽しさをともに分かち合い、遊びの技術やルールを守る力などを身に着けられるように働きかける」こととつながっていると考えられる。学校の担任と異なり、指導員は長時間子どもと一緒に遊ぶことができる立場であることから、指導員自身が「遊びの世界の楽しさ」を子どもとともに分かち合うことが子どもの学童保育の意味合いの形成に大きな影響を与えている可能性が示唆された。

⑤に関しては、放課後児童クラブ運営指針(厚生労働省, 2015)において「子どもにとって放課後の時間帯に栄養面や活力面から必要とされるおやつを適切に提供する」と指摘されている点から考察することが可能である。指針には「発達過程にある子どもの成長にあわせて、放課後の時間帯に必要とされる栄養面や活力面を考慮して、おやつを適切に提供する。おやつの提供に当たっては、補食としての役割もあることから、昼食と夕食の時間帯等を考慮して提供時間や内容、量等を工夫する。」と述べられている。学童保育は概ね19時前後まで子どもを育成支援してい

るが、学校の給食の時間が概ね12時前後とすると、保護者のお迎えが遅い子どもは給食後から19時までの間の空腹を学童保育でのおやつでしのぐを得ない。そのような背景に鑑みて、学童保育では補食としての意味合いを考慮し、おやつの内容や量を工夫することが求められているがおやつ具体的な内容については個々の学童保育の裁量に任されている。食中毒などを懸念し、袋菓子を提供しているところもあれば、指導員による手作りおやつを提供しているところもある。この点に関して吉村(2017)は、学童保育におけるおやつの実態を調査し、その結果、指導員と保護者のおやつへの認識、家庭での食事状況、子どもの身体発育状況等をふまえ、学童保育のおやつのあり方を多面的に検討する必要性があるとしている。

本研究においては、この点について具体的な記述はなされなかったものの「おいしいおやつ」「おいしい食べ物」がでることを多くの子どもが記述しており、特に男子にとって、「おいしい」おやつの時間を過ごすことによって、「他」の「学年」すなわち異年齢集団でおいしさを共有するなどして「仲良く」コミュニケーションが促されることをポジティブに捉え、学童保育が子ども達のかげがえのない場所となっていることが推察された。

5 課題

本研究では学童保育を巣立つ子どもが、自分が通っていた学童保育をどのような場所と捉えて振り返りを行うかを明らかにすることを目的に、学童保育を巣立つ子どもへ自由記述式のアンケートを実施し、検討を行った。その結果、5点の知見が得られた。

学童保育を巣立つ子どもの学童保育の意味合いを明らかにする本研究の試みは、当事者が求める学童保育のあり方や指導員のあり方への検討につながり、それは一定の成果であるといえる。しかし、今回の調査はあくまで一つの学童保育を巣立つ子どもと対象とした調査であり、研究協力者数も少ない。それゆえ、対象とする文章数、抽出語も少ない。また、本研究では、調査対象の括り方を巣立つ子どもとしたものの、

学童における在所要数の違い、学年の違い等の条件のばらつきの取扱いを厳密に行えていない。それゆえ、今後は①6年生で小学校卒業と同時に学童保育も卒所する巣立つ子ども、②6年生ではないものの来年度からは、放課後は学童保育に通わず、自分の力で放課後を過ごすことを子どもと保護者で話し合い、来年度の学童保育の利用申請をせず、卒所を自ら決めた巣立つ子どものどちらかを対象にした研究を積み重ねていく必要がある。これらの点が本研究の限界であり課題である。また今回の調査ではKH Coderを用いて客観的な分析を試みたが、テキストマイニングでは拾いきれないデータも細かく検討する必要があるだろう。したがって、今後は分析方法や分析対象も含めて更なる検討を行っていく必要がある。

付記

本研究は、日本子育て学会第12回大会の研究報告を加筆修正したものである。

参考文献

- 札内敏朗(2011)．ルールのあるあそびのおもしろさを子どもたちのものに 学童保育：日本学童保育学会紀要,1,55－64.
- 林幹士・三村律子(2018)．発達障がいのある子どもの保護者が学童保育実践に求める支援の検討 ―保護者の語りから― 学童保育：日本学童保育学会紀要,8,75－86.
- 樋口紘一(2014)．テキスト型データの計量的分析 ―2つのアプローチの峻別と統合― 理論と方法,19(1), 101-115. 社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して― ナカニシヤ出版.
- 開田有希(2018)．放課後児童クラブの指定管理者変更に伴う保護者への心理的影響～所沢市の指定管理者制度をもとに～ 学童保育：日本学童保育学会紀要,8,87－96.
- 開田有希・甲賀崇史(2018)．指定管理者の変更前の子どもからみた学童保育の魅力 ―所沢市の学童保育における子どもを対象とした質問紙調査

- から ― 日本学童保育学会第9回研究大会要旨集, 79-82.
- 堀江恵理子(2018).「運営指針」をより良く生かすために必要な課題について 学童保育:日本学童保育学会紀要,8,13-17.
- 清都ひさ子(2018).「運営指針」の理念の具体化をどうはかるかが今後の課題 学童保育:日本学童保育学会紀要,8,18-21.
- 厚生労働省(2009).『第25回社会保障審議会少子化対策特別部会』.
https://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/07/dl/s0728-8b_0001.pdf (2020年11月25日)
- 厚生労働省(2015).『放課後児童クラブ運営指針』.
- 丸山啓史(2011). 学童保育の対象学年・入所要件が障害児と保護者の生活に及ぼす影響 学童保育:日本学童保育学会紀要,1,74-82.
- 三浦幹子(2018).私自身の経験を通して感じた「運営指針」の意義と課題 学童保育:日本学童保育学会紀要,8,26-29.
- 中田周作(2015). 放課後児童クラブの理想的なあり方に関する調査研究 学童保育:日本学童保育学会紀要,5,77-86.
- 中山芳一(2009).学童保育指導員の実践場面におけるケア・福祉・教育の機能の関連性 子ども家庭福祉学,9,79-88.
- 大谷直史(2014). 学童保育指導員の類型分析―学童保育の考え方に関する質問紙調査より― 学童保育:日本学童保育学会紀要,4,33-42.
- 下浦忠治(2011). 子育て・子育てを支える学童保育の社会的役割に関する一考察 ―孤立の子育て・関係性の貧困の防波堤になってきた学童保育― 学童保育:日本学童保育学会紀要,1,18-28.
- 謝程・小伊藤亜希子・田中智子(2016). 学校階層別にみた北京市における子どもの生活と放課後対策の課題 学童保育:日本学童保育学会紀要,6,61-72.
- 吉村弘太(2017). 学童保育におけるおやつの実態調査 学童保育:日本学童保育学会紀要,7,63-70.
- 全国学童保育連絡協議会(2016).『学童保育実施状況調査』.